مقياس التقدير المتدرج لأداءات المعلم المساعد

(استمارة الموجه)

معاييـــر المقيـــــاس الخماسي

تقييـــــم الأداء التدريسي للمعلم المساعد باستخدام المعـــــايير

١- التخطيط التعليمي

أولا: وضع أهداف تعليمية وفق الأسس العلمية

(٧) يخطط المعلم الوحدات والدروس في ضوء الأهداف العامة طويلة المدى.

١	٢	٣	٤	٥
يخطط المعلم الدروس بمعزل عن الوحدات والأهداف العامة طويلة المدى.	**نادرا ما يخطط المعلم دروسه في ضوء الأهداف العامة للوحدات التعليمية**	**أحيانا يخطط المعلم الدروس في ضوء الأهداف طويلة المدى للوحدات التعليمية**	**كثيرا ما يخطط المعلم الدروس في ضوء الأهداف طويلة المدى للوحدات التعليمية**	**يواظب المعلم على تخطيط الدروس في ضوء الأهداف طويلة المدى للوحدات التعليمية**
يخطط المعلم درسا بدرس غالبا ما ينقل تخطيط الدرس من دليل المعلم.	يخطط المعلم درس بدرس توجد علاقة بين أهداف الدرس والدرس الذي يليه. الأهداف الإجرائية للدرس مرتبطة بأهداف الدرس السابق لكن العلاقة بينها وبين الأهداف العامة للوحدة ليست واضحة	يخطط المعلم عدد من الدروس توجد علاقة بين الأهداف الإجرائية للدرس الحالي والدرس السابق و الدرس القادم يحتوى تخطيط الدرس على الهدف العام المرتبط بالأهداف الإجرائية للدرس يوجد وصف لأنشطة التعلم والتقييم في كل درس ولكن العلاقة بينها في الدروس المختلفة ليست واضحة تماما	يخطط المعلم وحدة متكاملة تحتوي الوحدة غالبا على ثلاثة أو أربعة دروس. موضوع الوحدة والأهداف العامة أو طويلة المدى التي تتناولها الوحدة مكتوبة بوضوح. العلاقة بين الأهداف الإجرائية للدروس المختلفة واضحة يوجد وصف لأنشطة التعلم والتقييم في الوحدة والعلاقة بينها واضحة	يخطط المعلم وحدات متصلة بموضوع واحد من المنهج وتحتوي الوحدة على وصف للفهم العميق والمفاهيم التي يجب أن يكتسبها المتعلم. تحتوي الوحدة غالبا على كل الدروس المتضمنة بها. موضوع الوحدة والأهداف العامة أو طويلة المدى التي تتناولها الوحدة مكتوبة بوضوح. يحتوي كل درس على أهداف إجرائية تحقق في تكاملها أهداف الوحدة. العلاقة واضحة بين الأهداف الإجرائية للدرس والهدف العام للوحدة. يحتوي تصميم الوحدة على وصف للأهداف العامة والإجرائية وأنشطة التعلم وأساليب التقييم.

(٨) يضع المعلم أهدافا تعليمية محددة وقابلة للقياس.

١	٢	٣	٤	٥
نادرا ما يضع المعلم الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس. لا يضع المعلم الأهداف التعليمية ونادرا ما يستخدمها في تخطيط الدرس وعندما يحددها تكون الأهداف: غير قابلة للقياس لا تصف بدقة ما المتوقع من المتعلم أن يفعل وغير مرتبطة بالأنشطة التعليمية.	**أحيانا يضع المعلم الأهداف التعليمية القابلة للقياس في تخطيط الدرس.** يضع المعلم أحيانا الأهداف التعليمية وعندما يضعها تكون الأهداف: غير قابلة للقياس لا تصف بدقة ما المتوقع من المتعلم أن يفعل وأحيانا مرتبطة بالأنشطة التعليمية.	**كثيرا ما يضع المعلم الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس ولكنها غير محددة أو قابلة للقياس بدرجة كبيرة وليست مرتبطة بشكل فعال بالأنشطة التعليمية.** غالبا يضع المعلم الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس وعندها تكون بعض الأهداف محددة بدقة وقابلة للقياس بعض الأهداف مرتبطة بالأنشطة التعليمية بشكل فعال.	**كثيرا ما يضع المعلم الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس وهي محددة بدقة وقابلة للقياس ومرتبطة بشكل فعال بالأنشطة التعليمية.** دائما يضع المعلم الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس وفي معظم الدروس تكون الأهداف التعليمية محددة بدقة وتصف ما المتوقع من المتعلم قابلة للقياس عن طريق الملاحظة بإحدى وسائل التقييم محددة بزمن ومرتبطة بالأهداف التعليمية بشكل مباشر واقعية من حيث إمكانية تنفيذها في الوقت المحدد في خطة الدرس.	**يواظب المعلم على وضع الأهداف التعليمية في تخطيط الدرس وهي أهداف محددة جدا وقابلة للقياس وواقعية ومحددة بزمن ومرتبطة بشكل فعال بالأهداف التعليمية.** يضع المعلم في تخطيط الدرس أهدافاً تعليمية والأهداف دائما محددة وتصف بدقة ما المتوقع من المتعلم أن يفعل، مرتبطة بالناتج التعليمي تصف بدقة ما سيقوم به المتعلم بعد انتهاء التعليم، قابلة للقياس ويمكن ملاحظاتها من خلال تقييم الأداء يرتبط كل هدف بنشاط تعليمي أو أكثر قابلة للتنفيذ في الوقت المحدد في خطة الدرس.

ثانيا: تخطيط أنشطة تعليمية متنوعة وتحقق الأهداف

(٩) يصمم المعلم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لمختلف التلاميذ.

١	٢	٣	٤	٥
لا يخطط المعلم لتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المعلم ليست لديه خطة لتحديد احتياجات التلاميذ	**نادرا ما يخطط المعلم لتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ** نادرا ما يتضمن المعلم خطة الدرس أنشطة لتحديد احتياجات التلاميذ وغالبا ما تكون في شكل: • اختبارات قياس التحصيل بأشكالها ومددها المختلفة.	**أحيانا يخطط المعلم لتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ** أحيانا يتضمن المعلم خطة الدرس أنشطة لتحديد احتياجات التلاميذ وتتنوع الأنشطة لتشمل: • اختبارات قياس التحصيل بأشكالها ومددها المختلفة. • أسئلة محددة توجه للتلاميذ في الفصل.	**كثيرا ما يخطط المعلم لتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ** دائما يتضمن المعلم خطة الدرس أنشطة لتحديد احتياجات التلاميذ وتتضمن الأنشطة اختبارات: • اختبارات قياس التحصيل بأشكالها ومددها المختلفة. • أسئلة محددة توجه للتلاميذ في الفصل. • ملاحظة سلوك التلاميذ أثناء أنشطة التعلم الجماعي والفردي.	**يواظب المعلم على وضع خطة لتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ** دائما يضع المعلم خطة لتحديد احتياجات التلاميذ بشكل مستمر ويستخدم مجموعة مختلفة من أساليب التقييم التكويني والتجميعي لتحديد الاحتياجات التعليمية واحتياجات النمو للتلاميذ تشتمل على: • اختبارات قياس التحصيل بأشكالها ومددها المختلفة. • أسئلة محددة توجه للتلاميذ في الفصل. • ملاحظة سلوك التلاميذ أثناء أنشطة التعلم الجماعي والفردي. • الاستبيانات والمقابلات فيما يخص الإجراءات والمهام. • مراجعة السجلات والوثائق التي تصف المعلومات السابقة عن أداء التلاميذ. • المناقشة مع الزملاء وأولياء الأمور.

(١٠) يبني المعلم على ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة في تخطيط وتعديل تدريسه.

١	٢	٣	٤	٥
لا يبني المعلم **معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة في تخطيط تدريسه وتعديله.** لا يبدو أن المعلم يبنى تدريسه على ما يعرفه التلاميذ من خلال حياتهم وخبراتهم اليومية. على سبيل المثال، لا يبنى المعلم تدريسه على معرفة التلاميذ وخبرتهم بمحاصيل قريتهم في درس من دروس المواد الاجتماعية عن إنتاج المحاصيل. فالمعلم لا يستخرج من التلاميذ أفكارا، بل يكتفي بالأمثلة المذكورة في الكتاب المقرر.	**نادرا ما يبني** المعلم **على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة في تخطيط تدريسه وتعديله، وحينئذ يستخدمها بلا فاعلية.** قد يسأل المعلم التلاميذ عن أفكارهم الخاصة فيما يتعلق بموضوع يستهدفه في تدريسه، ولكنه لا يعتمد في تدريسه على هذه الأفكار حين يتعامل مع الموضوع المستهدف. على سبيل المثال، في درس عن الاحتراق قد يسأل المعلم التلاميذ عما بظنونه يحدث حين تحترق المواد. ومن المتوقع أن يقول التلاميذ إن جميع المواد تفقد وزنها بعد الاحتراق (وهو اعتقاد خاطئ). فيكتفي المعلم بـ "تصحيح" هذا الاعتقاد ويواصل تقديم الدرس.	**أحيانا ما يبني** المعلم **على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة في تخطيط تدريسه وتعديله، وحينئذ يستخدمها استخداما فعالا.** أحيانا ما يبحث أو يسأل المعلم التلاميذ عن أفكارهم فيما يتعلق بموضوع مستهدف. ويبنى المعلم تدريسه على هذه الأفكار حين يتعامل مع الموضوع المستهدف. على سبيل المثال، بعد أن يعرف المعلم أفكار التلاميذ عن الاحتراق (العامود الثاني)، يطلب منهم ذكر أمثلة للمواد التي تفقد وزنها عند احتراقها. ثم يقدم أمثلة على المواد التي تكتسب وزنا بعد احتراقها (معظم المعادن). ويطلب منهم حل مشكلة التوفيق بين هذه الحقائق المتناقضة، ويستخدم أفكار التلاميذ في تقديم أفكار أدق عن الاحتراق (بوصفه عملية من عمليات الأكسدة).	**كثيرا ما يبني** المعلم **على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة في تخطيط تدريسه وتعديله، وحينئذ يستخدمها استخداما فعالا.** أحيانا ما يتقصى أو يسأل المعلم التلاميذ عن أفكارهم فيما يتعلق بموضوع مستهدف. ويبنى المعلم تدريسه على هذه الأفكار حين يتعامل مع الموضوع المستهدف. انظر المثال المذكور بالعامود الثالث.	**يواظب** المعلم **على البناء على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة بطريقة منهجية في تخطيط تدريسه وتعديله.** يدمج المعلم في خطط تدريسه ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة، حتى أن الدرس يدور حول خبراتهم وأفكارهم السابقة. على سبيل المثال، بعد أن يعرف المعلم أفكار التلاميذ عن الاحتراق (العامود الثاني)، يبدأ المعلم الدرس بتجربة يطلب فيها من التلاميذ التعبير عن تنبؤاتهم عن التغيرات في أوزان عدد من المواد بعد حرقها. يقوم التلاميذ بوزن ثم حرق تلك المواد، ثم وزنها مرة أخرى. ثم يراجعون النتائج التي توصلوا إليها وأخيرا يستخلصون الاستنتاجات. ويستخدم المعلم هذه الخبرة في تكوين مفاهيم أدق عن عملية الاحتراق.

ثالثا:التخطيط للتقويم في ضوء التباين بين التلاميذ

(١١) يصمم المعلم أساليب مختلفة مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.

١	٢	٣	٤	٥
يصمم المعلم أسلوباً واحداً لتقييم أداء التلاميذ يعتمد المعلم بشكل رئيسي على اختبارات قياس التحصيل ولا يصمم أية وسائل أخرى تراعي اختلاف التلاميذ أو المهارات المختلفة المطلوب قياسها	**نادرا ما يصمم المعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يعتمد المعلم بشكل رئيسي على اختبارات القياس ونادرا ما يصمم وسائل أخرى مثل ملاحظة الأداء وملف الأعمال	**أحيانا يصمم لمعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** أحيانا يصمم المعلم أساليب مختلفة لتقييم الأداء تتناسب مع اختلاف التلاميذ وتراعي أنواع الذكاءات وتعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة وتبني قدراتهم على التقييم الذاتي	**كثيرا ما يصمم المعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يصمم المعلم أنواع مختلفة من أساليب تقييم الأداء تناسب اختلاف التلاميذ من حيث المستويات المعرفية والعقلية والتنموية وأساليب التعلم وكذلك أنواع الذكاءات وتعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة وتبني على قدراتهم على التقييم الذاتي. تقيم أساليب التعلم وأنواع الذكاءات لدى التلاميذ.	**يواظب المعلم على تصميم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يدرك المعلم أن التلاميذ يحتاجون إلى أساليب تقييم مختلفة، ويصمم أدوات وإستراتيجيات تقييم تتعامل بفعالية مع الاختلافات ولكن تمكن جميع المتعلمين من تحقيق نفس الأهداف. تعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تتطلب مهارات تفكير عليا من جميع التلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة. تقيم أساليب التعلم وأنواع الذكاءات. تحدد مستوى فهم التلاميذ واحتياجاتهم من إعادة التدريس. وتبني قدرات التلاميذ على تقييم تعلمهم ذاتيا

٢- الأداء التدريسي

أولا: إدارة الصف ووقت التعليم والتعلم بطريقة فعالة

(١٢) يدير المعلم وقت التدريس الصفي إدارة فعالة

١	٢	٣	٤	٥
يخطط المعلم وقت التدريس الصفي ويديره بطريقة سيئة.	**يخطط المعلم وقت التدريس الصفي ويديره بطريقة غير جيدة.**	**يخطط المعلم وقت التدريس الصفي ويديره بطريقة معقولة.**	**يخطط المعلم وقت التدريس الصفي ويديره بطريقة جيدة.**	**يخطط المعلم وقت التدريس الصفي ويديره بطريقة فعالة.**
يهدر المعلم وقتا أكبر من اللازم في (أو بسبب): أمور إدارة الصف، لا يتبع أساليب ثابتة فعالة في جمع وتوزيع الواجبات المكتوبة والمواد التعليمية، وطرق الانتقال من نشاط صفى إلى نشاط آخر، لا يعطي تعليمات واضحة (وهو ما يمنع إتمام الأنشطة الصفية على نحو فعال)، يسئ تحضير مواد التدريس أو لا يحضرها بالمرة، يسئ التخطيط للأنشطة الصفية أو يسئ ترتيبها زمنيا (وهو ما يقتضى من المعلم أن يعود مرارا إلى ما سبق من شروح وأسئلة وتعليمات). ما يدور في حجرة الدراسة من أنشطة وحديث يتسم بالتفكك الشديد.	يهدر المعلم ما يصل إلى ثلث وقت التدريس في (أو بسبب): أمور إدارة الصف، لا يتبع أساليب ثابتة فعالة في جمع وتوزيع الواجبات المكتوبة والمواد التعليمية، وطرق الانتقال من نشاط صفى إلى نشاط آخر، لا يعطي تعليمات واضحة (وهو ما يمنع إتمام الأنشطة الصفية على نحو فعال)، يسئ تحضير مواد التدريس أو لا يحضرها بالمرة، يسئ التخطيط للأنشطة الصفية أو يسئ ترتيبها زمنيا (وهو ما يقتضى من المعلم أن يعود مرارا إلى ما سبق من شروح وأسئلة وتعليمات). ما يدور في حجرة الدراسة من أنشطة وحديث يتسم بالتفكك.	يبذل لمعلم جهدا منظما من أجل: إدارة الصف إدارة فعالة، تأسيس أساليب فعالة لجمع وتوزيع الواجبات المكتوبة ومواد التدريس، ضمان الانتقال السلس من نشاط صفى إلى نشاط آخر، إعطاء تعليمات واضحة جدا تسمح للتلاميذ بإتمام الأنشطة الصفية على نحو فعال، تحضير مواد التدريس مقدما، وفعالية التخطيط للأنشطة الصفية وترتيبها زمنيا حتى يمكن اجتناب إهدار الوقت في العودة مرارا إلى ما سبق الانتهاء منه. ما يدور في حجرة الدراسة من أنشطة وحديث يمكن أن يتسم بالتفكك.	يهدر لمعلم قدرا ضئيلا جدا من الوقت لأنه: يدير الصف إدارة فعالة، قد أسس أساليب فعالة لجمع وتوزيع الواجبات المكتوبة ومواد التدريس، يحرص على الانتقال السلس من نشاط صفى إلى نشاط آخر، يعطى تعليمات واضحة جدا تسمح للتلاميذ بإتمام الأنشطة الصفية على نحو فعال، يحَضِّر مواد التدريس مقدما، ويخطط للأنشطة الصفية ويرتبها بفعالية حتى يمكن اجتناب إهدار الوقت في العودة مرارا إلى ما سبق الانتهاء منه. ما يدور في حجرة الدراسة من أنشطة وحديث يتسم بالحد الأدنى من التفكك.	لا يكاد لمعلم يهدر شيئا من وقت التدريس، وذلك لأنه: يدير الصف إدارة فعالة، قد أسس أساليب فعالة لجمع وتوزيع الواجبات المكتوبة ومواد التدريس، يحرص على الانتقال السلس من نشاط صفى إلى نشاط آخر، يعطى تعليمات واضحة جدا تسمح للتلاميذ بإتمام الأنشطة الصفية على نحو فعال، يحضر مواد التدريس مقدما، يخطط للأنشطة الصفية ويرتبها بفعالية حتى يمكن اجتناب إهدار الوقت في العودة مرارا إلى ما سبق الانتهاء منه. ما يدور في حجرة الدراسة من أنشطة وحديث يتسم بالترابط.

(١٣) يظهر المعلم عمليا امتلاكه مهارات الإدارة الصفية الفعالة

١	٢	٣	٤	٥
من الواضح أن أسلوب المعلم في إدارة الصف يمنع خلق بيئة تساعد على التعلم.	**من الواضح أن أسلوب المعلم في إدارة الصف يعرقل خلق بيئة تساعد على التعلم.**	**أسلوب المعلم في إدارة الصف يتسبب في الحد الأدنى من عرقلة خلق البيئة التي تساعد على التعلم.**	**خطة المعلم لإدارة الصف تسهم في خلق وتعزيز بيئة تساعد على التعلم.**	**من الواضح أن خطة المعلم لإدارة الصف تسهم في خلق وتعزيز بيئة تساعد على التعلم.**
يجعل المعلم السيطرة على سلوك التلاميذ شغله الشاغل. ليس لديه خطة فعالة لإدارة الصف. ليس لديه توقعات واضحة فيما يتعلق بالمقبول وغير المقبول من سلوكيات التلاميذ. لا يتبع سياسة ثابتة في التعامل مع سوء سلوك التلاميذ. يلجأ المعلم في إدارة الصف إلى الصياح والتهديد أو استخدام الإجراءات العقابية (بما في ذلك إجراءات تتعلق برسوب التلاميذ ونجاحهم).	يخصص المعلم لإدارة الصف قدرا من الوقت يزيد عما ينبغي. يبدو أنه لديه خطة لإدارة الصف تتضمن وصفا للمقبول وغير المقبول من السلوكيات الطلابية. العقوبات تتصف إما بأنها غير ملائمة وإما بأنها تطبق على نحو غير منتظم.	يبدو أن المعلم لديه خطة لإدارة الصف تحدد بوضوح توقعاته بشأن المقبول من سلوكيات التلاميذ وتحدد العواقب التي تترتب على سوء سلوكهم. يقضى قدرا من الوقت في التعامل مع سلوكيات التلاميذ و/أو لا يطبق الخطة بانتظام. تتسم العواقب المترتبة على سوء السلوك بأنها في معظمها معقولة وبأنها فعالة إلى حد كبير.	إدارة الصف لا تنتقص إلا الحد الأدنى من وقت التدريس لأن المعلم. يبدو أن لديه خطة فعالة تتضمن توقعات واضحة فيما يتعلق بالمقبول من السلوكيات الطلابية والعواقب التي تترتب على سوء السلوك. يطبق المعلم خطته بانتظام في جميع المواقف والأنشطة. تتسم العواقب التي تترتب على سوء السلوك بأنها فعالة، وبأنها عادلة ومعقولة في الوقت نفسه.	إدارة الصف لا تكاد تنتقص من وقت التدريس. يبدو أن لديه خطة فعالة تتضمن توقعات واضحة فيما يتعلق بالمقبول من السلوكيات الطلابية والعواقب التي تترتب على سوء السلوك. يطبق خطته بانتظام في جميع المواقف والأنشطة. تتسم العواقب التي تترتب على سوء السلوك بأنها فعالة، وبأنها عادلة ومعقولة في الوقت نفسه.
قد تؤدى العواقب المترتبة على سوء السلوك إلى تعريض التلاميذ لأذى نفسي أو وضعهم في مواقف يتعرضون فيها لضغوط نفسية مفرطة بلا داع.	يُوضَع التلاميذ من آن لآخر في مواقف يتعرضون فيها لضغوط نفسية مفرطة بلا داع.	ومع ذلك فقد يضع المعلم التلميذ الذي يسيء السلوك في موقف يتعرض فيه لضغوط نفسية مفرطة، وإن كان ذلك نادرا.		من الواضح أن المعلم لا يكرس وقته وطاقته لإدارة الصف وضبط السلوك الطلابي بل لإدارة خبرات تعلم حقيقية.

ثانيا: توفير بيئة تعلم تحقق المساواة والمشاركة

(١٤) يعمل المعلم على ضمان مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم بغض النظر عما بينهم من فروق من حيث النوع (ذكورا أو إناثا)، ومستوى التحصيل

١	٢	٣	٤	٥
يعمل المعلم في معظم الوقت على إشراك مجموعات معينة من التلاميذ في خبرات تعلم لها قيمتها.	**لا يدرك المعلم أو يكاد يدرك أبعاد التباين في الصف. وهو لا يشرك جميع التلاميذ في أنشطة التعلم إلا شكليا.**	**يدرك المعلم أبعاد التباين في الصف. ويحاول إشراك جميع التلاميذ في أنشطة التعلم.**	**من الواضح أن المعلم يدرك أبعاد التباين في الصف. ويقوم، على نحو واع ومنتظم، بإشراك جميع التلاميذ.**	**يشرك المعلم جميع التلاميذ في أنشطة التعلم، ويخطط لخلق فرص لمساعدة التلاميذ الذين لهم احتياجات تعلم خاصة، ويكلف التلاميذ الموهوبين بمهام أصعب تلائم قدراتهم الأعلى.**
على سبيل المثال، يشرك المعلم الأولاد أكثر مما يشرك البنات، وأصحاب مستوى التحصيل العالي أكثر مما يشرك أصحاب المستوى المنخفض، والجالسين في المقدمة أكثر مما يشرك الجالسين في المؤخرة، والتلاميذ المهندمين أكثر مما يشرك غير المهندمين، إلى أخره. وهؤلاء الذين يشركهم في النشاط يطلب منهم أن يوجهوا حديثهم إلى زملائهم في الصف، وأن يجيبوا عن الأسئلة الصعبة، وأن يكونوا قادة للمجموعات، وأن يشاركوا في أنشطة التعلم المهمة (مثل حل المسائل والمشكلات)، وأن يتولوا المهام التي يرى زملاؤهم أنها مهمة، ويطلب من زملائهم الاعتراف بمكانتهم في الصف.	مشاركة التلاميذ تعتمد على الفروق فيما بينهم. فعلى سبيل المثال يقوم المعلم بإشراك معظم البنات وأصحاب مستوى التحصيل المنخفض، ولكن من خلال الإجابة عن أسئلة منخفضة المستوى وتكليفهم بأدوار هامشية في العمل الجماعي.	ولكن لا يبدو أن المعلم قد وضع خطة جيدة لإشراك جميع التلاميذ. فهو يستبعد بعض المجموعات المعينة من التلاميذ من المشاركة في بعض الأحيان.	خطط المعلم لإشراك جميع التلاميذ في أنشطة تعلم مهمة لها قيمتها. التلاميذ جميعا يشاركون بغض النظر عن النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، والمركز الاجتماعي والاقتصادي، وغير ذلك من فروق.	خطط المعلم لإشراك جميع التلاميذ في أنشطة تعلم مهمة لها قيمتها. التلاميذ جميعا يشاركون بغض النظر عن النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، والمركز الاجتماعي والاقتصادي، وغير ذلك من فروق. المعلم يتخذ ما يلزم من تدابير للتعامل مع أصحاب احتياجات التعلم الخاصة وأصحاب المواهب.

(١٥) يشجع المعلم التلاميذ على أن يكون لهم دور في تصميم وإدارة بيئة التعلم.

١	٢	٣	٤	٥
التلاميذ ليس لهم صوت في بيئة التعلم.	**التلاميذ لهم صوت محدود في بيئة التعلم.**	**صوت التلاميذ يعد، إلى حد ما، عنصرا من عناصر بيئة التعلم.**	**المعلم يستمع إلى صوت التلاميذ ويحوله إلى عنصر من عناصر بيئة التعلم.**	**صوت التلاميذ يعد عنصرا جوهريا من عناصر بيئة التعلم.**
صوت التلاميذ وحديثهم يقتصر على الإجابة عن أسئلة المعلم والاستجابة للعبارات المساعدة التي يوجهها إليهم عند الإجابة عن أسئلته. ونادرا ما يوجه التلاميذ أسئلة إلى المعلم. ولا يطلب المعلم منهم أو يشجعهم على تبادل الأفكار والخبرات والآراء الشخصية و/أو المشاعر الشخصية إزاء الموضوع المستهدف. ولا رأى لهم في محتوى الأنشطة الصفية وطبيعتها وسرعة أدائها.	التلاميذ يجيبون عن أسئلة المعلم، وفضلا عن ذلك يطلب المعلم منهم في بعض الأحيان الإفصاح عما يجول بأذهانهم من أفكار تتعلق بمفاهيم المحتوى التي يستهدفها الدرس. وتقتصر أسئلة التلاميذ على الأسئلة التي يطلبون فيها من المعلم أن يكرر بعض العبارات أو الشروحات. ويلتزم التلاميذ الصمت فيما يتعلق بمحتوى الأنشطة الصفية وطبيعتها وسرعة أدائها.	التلاميذ يجيبون عن أسئلة المعلم ويوجهون إليه أسئلة تتعلق بالمستهدف من محتوى أو مهارات. وبوجه خاص لا يشعر التلاميذ بالحرج في أن يطلبوا من المعلم أن يعيد شرح فكرةٍ أو إجراءٍ ما. وأحيانا ما يشجع المعلم التلاميذ على تبادل الأفكار والخبرات والآراء الشخصية و/أو المشاعر الشخصية إزاء الموضوع المستهدف. ومع ذلك لا يبدو أن المعلم يتأثر في تصرفاته بالاستجابات التي يستخرجها من التلاميذ. ولكن أسئلة التلاميذ الاستيضاحية تساعد على أن يكون لهم رأى في سرعة سير الأنشطة الصفية.	التلاميذ يجيبون عن أسئلة المعلم ويوجهون إليه أسئلة تتعلق بالمستهدف من محتوى أو مهارات. وبوجه خاص لا يشعر التلاميذ بالحرج في أن يطلبوا من المعلم أن يقدم شروحا أخرى لفكرة أو مهارة ما. وغالبا ما يشجع المعلم التلاميذ على تبادل الأفكار والخبرات والآراء الشخصية و/أو المشاعر الشخصية إزاء الموضوع المستهدف. يتأثر المعلم في تصرفاته بالاستجابات التي يستخرجها من التلاميذ، فيقوم بتعديل سرعة سير الأنشطة أو طريقة أدائها. وهكذا يصير للتلاميذ رأى إلى حد ما في سرعة سير الأنشطة الصفية وطبيعتها.	التلاميذ يجيبون عن أسئلة المعلم ويوجهون إليه أسئلة تتعلق بالمستهدف من محتوى أو مهارات وغير ذلك من الموضوعات ذات الصلة. وغالبا ما يطلب منهم – أو يبادرون إلى – تبادل الأفكار والخبرات والآراء الشخصية و/أو المشاعر الشخصية إزاء الموضوع المستهدف. استجابات التلاميذ تصير عنصرا من عناصر بيئة التعلم، وذلك بأن يقوم المعلم بتعديل سرعة سير الأنشطة وطبيعتها وكذلك محتوى الأنشطة (في حدود المعقول). وبذلك يكون للتلاميذ رأى في سرعة الأنشطة الصفية وفى طبيعتها وفى محتواها (إلى حد ما).

ثالثا: الاستخدام الفعال للموارد ومعطيات تكنولوجيا التعليم

(١٦) يستخدم المعلم موارد واستراتيجيات التدريس المختلفة استخداما فعالا في شرح المفاهيم والمهارات المتعلقة بالمحتوى التعليمي وفي تقديم نموذج يحتذى

١	٢	٣	٤	٥
الموارد التعليمية المستخدمة لتقديم المفاهيم أو المهارات محدودة جدا. ويقتصر التدريس على استخدام السبورة والكلام.	**يستخدم المعلم موارد تعليمية مختلفة لتقديم المفاهيم والمهارات. ولكن استخدامها لا يعين التلاميذ على اكتساب تلك المفاهيم والمهارات.**	**يستخدم المعلم موارد تعليمية متنوعة استخداما فعالا لتقديم المفاهيم والمهارات. ولكن الاستراتيجيات تتركز حول المدرس، والموارد إما أنها من النوع الذي يباع جاهزا وإما أنها من تصميم وإعداد المدرس.**	**يستخدم المعلم موارد تعليمية متنوعة استخداما فعالا لتقديم المفاهيم والمهارات. والتلاميذ يمارسون استخدام وتصميم و/أو بناء الموارد.**	**يستخدم المعلم موارد تعليمية متنوعة استخداما فعالا لتقديم المفاهيم والمهارات. والتلاميذ يمارسون استخدام وتصميم و/أو بناء الموارد. والمعلم يسمح لهم بالوقت الكافي للاستفادة من الموارد وإقامة الصلات.**
يستخدم المعلم استراتيجيات الشرح والإيضاح، تقتصر تلك الاستراتيجيات على إعطاء عرض أو وصف شفوي يقوم فيه المعلم بتقديم ما يستهدفه من مفاهيم و/أو مهارات. تقتصر الموارد التعليمية على استخدام السبورة والكتب المقررة ودفاتر التلاميذ.	يستخدم المعلم موارد تشمل: الوسائل البصرية لتنظيم عرض المعلومات، والملصقات (الحائطية)، والنماذج المجسمة، والحقائب التعليمية الجاهزة. يشوب استخدام الموارد مشكلتان: إما أنها غير ملائمة تماما للمفاهيم أو المهارات المستهدفة، وإما أن المعلم لا ينجح في مساعدة التلاميذ على إدراك الصلات بين الموارد التعليمية وبين تلك المفاهيم أو المهارات.	يستخدم المعلم موارد تشمل: الوسائل البصرية لتنظيم عرض المعلومات، والملصقات (الحائطية)، والنماذج المجسمة، والحقائب التعليمية الجاهزة. يقوم المعلم بإيضاح الصلات بين هذه الموارد وبين المفاهيم أو المهارات المستهدفة.	يستخدم المعلم موارد تشمل: الوسائل البصرية لتنظيم عرض المعلومات، والملصقات، ووسائل التفكير المسموع، والنماذج المجسمة، ووسائل التعامل اليدوي، وتمثيل الأدوار، ودفاتر اليوميات، والأغاني، وإجراء التجارب، وتنفيذ المشاريع، والحقائب التعليمية الجاهزة. المعلم لا يسمح للتلاميذ بالتعامل المباشر مع تلك الموارد إلا في قدر محدود من الوقت، و/أو لا يتيح لهم إلا القليل من الفرص التي تساعدهم على فهم الصلات بين الموارد وبين المفاهيم أو المهارات المستهدفة.	يستخدم المعلم موارد تشمل: الوسائل البصرية لتنظيم عرض المعلومات، والملصقات، ووسائل التفكير المسموع، والنماذج المجسمة، ووسائل التعامل اليدوي، وتمثيل الأدوار، ودفاتر اليوميات، والأغاني، وإجراء التجارب، وتنفيذ المشاريع، والحقائب التعليمية الجاهزة. المعلم يعطى التلاميذ وقتا كافيا للتعامل المباشر مع هذه الموارد ويعطيهم فرصا كافية لفهم أو إقامة صلات بين تلك الموارد وبين المفاهيم أو المهارات المستهدفة.

(١٧) يوظف المعلم معطيات التكنولوجيا في زيادة فرص الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة

١	٢	٣	٤	٥
لا يستخدم المعلم التكنولوجيا بطريقة مؤثرة لزيادة فرص التلاميذ في الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة. لا يستخدم المعلم التكنولوجيا أو أن الأنشطة المدعومة بالتكنولوجيا في الفصل كان من الممكن تنفيذها على هذا المستوى من الجودة أو حتى بصورة أفضل بدون استخدام التكنولوجيا وذلك لـ: (أ) تقديم ومعالجة المعلومات بطرق جديدة، (ب) يمكن التلاميذ من الاكتشاف والتجربة للأفكار والمعارف و ممارسة أسلوب حل المشكلات، و(جـ) زيادة جرعة التدريب العملي في مجموعات أو فرديا	**نادرا ما يستخدم المعلم التكنولوجيا بطريقة مؤثرة لزيادة فرص التلاميذ في الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة.** نادرا ما يستخدم المعلم التكنولوجيا أو الأدوات الأخرى لعمل أي مما يلي: (أ) تقديم ومعالجة المعلومات بطرق جديدة، (ب) يمكن التلاميذ من الاكتشاف والتجربة للأفكار والمعارف و ممارسة أسلوب حل المشكلات، و(جـ) زيادة جرعة التدريب العملي في مجموعات أو فرديا. ويظهر جليا أن الأنشطة الصفية المدعومة بالتكنولوجيا كان من غير الممكن تنفيذها على هذا المستوى من الجودة بدون استخدام التكنولوجيا أو الأدوات الأخرى.	**أحيانا يستخدم المعلم التكنولوجيا بطريقة مؤثرة لزيادة فرص التلاميذ في الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة.** أحيانا ما يستخدم المعلم التكنولوجيا لـ (أ) تقديم ومعالجة المعلومات بطرق جديدة، ولكنه نادرا ما يستخدم التكنولوجيا أو الأدوات الأخرى لـ (ب) يمكن التلاميذ من الاكتشاف والتجربة للأفكار والمعارف و ممارسة أسلوب حل المشكلات، و(جـ) زيادة جرعة التدريب العملي في مجموعات أو فرديا. ويظهر جليا أن الأنشطة الصفية المدعومة بالتكنولوجيا كان من غير الممكن تنفيذها على هذا المستوى من الجودة بدون استخدام التكنولوجي أو الأدوات الأخرى. يتم تنفيذ البند أ ولكن نادرا ما ينفذ البند ب أو جـ	**كثيرا ما يستخدم المعلم التكنولوجيا بطريقة مؤثرة لزيادة فرص التلاميذ في الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة.** كثيرا ما يستخدم المعلم التكنولوجيا أو الأدوات الأخرى لعمل ما يلي: (أ) تقديم ومعالجة المعلومات بطرق جديدة، و(ب) يمكن التلاميذ من الاكتشاف والتجربة للأفكار والمعارف و ممارسة أسلوب حل المشكلات، و(جـ) زيادة جرعة التدريب العملي في مجموعات أو فرديا. ويظهر جليا أن الأنشطة الصفية المدعومة بالتكنولوجيا كان من غير الممكن تنفيذها على هذا المستوى من الجودة بدون استخدام التكنولوجيا. يتم تنفيذ أي توليفة من البند أ والبند ب أو جـ	**يواظب المعلم على استخدام التكنولوجيا بطريقة مؤثرة وكذا المصادر التعليمية الأخرى كأدوات لتحسين العملية التعليمية وزيادة فرص التلاميذ في الاكتشاف ومعالجة المعارف والتعلم بالممارسة.** يستخدم المعلم التكنولوجيا لعمل كل ما يلي: (أ) تقديم ومعالجة المعلومات بطرق جديدة، و(ب) يمكن التلاميذ من الاكتشاف والتجربة للأفكار والمعارف و ممارسة أسلوب حل المشكلات، و(جـ) زيادة جرعة التدريب العملي في مجموعات أو فرديا. ويظهر جليا أن الأنشطة الصفية المدعومة بالتكنولوجيا كان من غير الممكن تنفيذها على هذا المستوى من الجودة بدون استخدام التكنولوجيا. يتم تنفيذ كل البنود أ- جـ

رابعا: تصميم بيئة تعلم متمركزة حول المتعلم

(١٨) يعمل المعلم بفعالية على توجيه أسئلة كاشفة (تكشف الأعماق) وأسئلة مفتوحة (غير مقيدة الإجابات) إلى التلاميذ لتشجيعهم على التفكير ولمساعدتهم

١	٢	٣	٤	٥
يوجه المعلم في أغلب الأحيان إلى طلابه أسئلة غير موزعة توزيعا جيدا عليهم، وتقتضى إجابات متطابقة، وتعجز عن حث أصحاب المستوى الضعيف على المشاركة. أسئلة الإجابات المتطابقة تستخرج من التلاميذ ردودا دقيقة وقصيرة تتصل بلغة التعبير عن الحقائق التي يستهدف الدرس إيصالها. لا يحاول المعلم إعادة صياغة الأسئلة أو مساعدة التلاميذ الذين يعجزون عن الإجابة وينتقل بسرعة إلى التلميذ التالي. لا يوزع المعلم أسئلته جيدا على التلاميذ، ولا يكاد ينتظر حتى يتمكن التلميذ من الإجابة.	**يوجه المعلم في بعض الأحيان إلى طلابه أسئلة تتحدى قدراتهم وتتطلب منهم الربط بين أفكار مختلفة.** ولكن أسئلة المعلم تقتضى في معظمها إجابات متطابقة وتستهدف استخراج ردود دقيقة تتصل بلغة التعبير عن الحقائق التي يستهدف الدرس إيصالها. يتصف المعلم بفعالية أكثر في توجيه الأسئلة من حيث وقت الانتظار (توجيه السؤال وانتظار الاستجابة والنداء)، وتوزيعها على التلاميذ، وإعادة صياغتها، ومساعدة التلاميذ المتعثرين.	**يوجه المعلم في كثير من الأحيان إلى طلابه أسئلة مفتوحة تتطلب التفكير في المفاهيم والربط بين الأفكار.** يقلل المعلم من استخدام أسئلة الردود المتطابقة، ولا يستخدمها إلا إذا لزم الأمر. أحيانا ما يوجه المعلم أسئلة متابعة وأسئلة كاشفة وأسئلة استيضاحية تساعد التلاميذ على الإفصاح عن تفكيرهم في المفاهيم التي يستهدفها الدرس. غير أن فعالية المعلم في توجيه الأسئلة تقل من حيث وقت انتظار الإجابة (توجيه السؤال وانتظار الاستجابة والنداء)، وتوزيعها على التلاميذ.	**يوجه المعلم في كثير من الأحيان إلى طلابه أسئلة مفتوحة بالإضافة إلى أسئلة متابعة وأسئلة كاشفة تساعد التلاميذ على توسيع نطاق تفكيرهم والإفصاح عن أفكارهم.** لا يستخدم المعلم أسئلة الردود المتطابقة إلا إذا لزم الأمر. من الواضح أن المعلم يتصف بالفعالية في توجيه الأسئلة من حيث وقت الانتظار (توجيه السؤال وانتظار الاستجابة والنداء)، وتوزيعها على التلاميذ، وإعادة توجيه الأسئلة إلى طلاب آخرين.	**يوجه المعلم في أغلب الأحيان إلى التلاميذ أسئلة مفتوحة وأسئلة متابعة وأسئلة كاشفة تتعلق بسياق الدرس وبسياقات الأخرى.** "السياقات الأخرى" تشمل: مجالات أخرى من مجالات المحتوى التعليمي وخبرات الحياة اليومية. لا يستخدم المعلم أسئلة الإجابات المتطابقة إلا إذا لزم الأمر. من الواضح أن المعلم يتصف بالفعالية في توجيه الأسئلة من حيث وقت الانتظار (توجيه السؤال وانتظار الاستجابة والنداء)، وتوزيعها على التلاميذ، وإعادة توجيه الأسئلة إلى طلاب آخرين.

(١٩) يستخدم المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة لإزكاء المشاركة الطلابية النشطة في التعلم.

١	٢	٣	٤	٥
يستخدم المعلم أسلوب يقوم على مركزية المعلم والإلقاء والتسميع. مشاركة التلاميذ تقتصر على النطق الجماعي أو الفردي بإجابات متطابقة، أو القيام بتدريبات شفوية ومران على الحفظ، وأنشطة الورق والقلم وهم جلوس في أماكنهم أو وقوف أمام السبورة.	**يستخدم المعلم أسلوب يقوم على مركزية المعلم والإلقاء والتسميع والنقاش** ايجلس التلاميذ على مقاعدهم بدون القيام بأي نشاط في معظم الأحيان، ويمارسون التفكير في إجابات عن أسئلة مفتوحة تتطلب استخلاص العموميات من تفاصيل المادة التعليمية التي يقدمها المدرس، ثم ينطقون بتلك الإجابات. ولكنهم لا يقومون بنشاط عملي.	**الدرس يتضح منه اتباع استراتيجية تدريس تقوم على إشراك التلاميذ في أنشطة يدوية يؤدونها بأنفسهم تتصل بالمحتوى التعليمي المستهدف.** يوجد قدر ما من الحديث المتبادل بين التلاميذ والحديث المتبادل بين التلاميذ والمدرس، ولكن معظم هذا الحديث يتعلق بالإجراءات التي تتعلق بكيفية القيام بتلك الأنشطة. الصلات بين الأنشطة العملية وبين الأفكار أو المهارات المستهدفة ضعيفة أو غير واضحة، وذلك لأن المعلم لا يفصح عنها من خلال المناقشات التي تتبع النشاط وتقتضى من التلاميذ إعمال عقولهم في موضوع النشاط.	**يستخدم المعلم اثنتين على الأقل من استراتيجيات التدريس لإشراك التلاميذ في أنشطة يؤدونها بأنفسهم يدويا وذهنيا. ولكن التركيز يكون على المقرر الدراسي بمعناه الضيق؛ فليس من الواضح أن المعلم يربط المعارف الدراسية بخبرات التلاميذ واحتياجاتهم.** يوجد قدر أكبر من الحديث المتبادل بين التلاميذ والحديث المتبادل بين التلاميذ والمدرس، ويتركز الحديث حول أمور إجرائية وأمور أخرى مهمة تتعلق بمحتوى التعلم. المناقشات التالية للنشاط تساعد التلاميذ على إقامة صلات واضحة بين الأنشطة والمستهدف من محتوى ومهارات.	**يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة في تدريسه لإشراك التلاميذ في عمل جماعي وفردي هادف ومهم. ومن الواضح أن المعلم يبنى تدريسه على خبرات التلاميذ السابقة وعلى احتياجاتهم واهتماماتهم.** العمل الهادف المهم يتضمن إشراك التلاميذ في أنشطة عملية يؤدونها بأنفسهم تشجعهم على التفكير، ويتضمن الأحاديث التي يتبادلها التلاميذ والأحاديث التي يتبادلها التلاميذ والمدرس، ويقيم علاقات واضحة بين الأنشطة والمستهدف من محتوى ومهارات.

خامسا: توفير بيئة تعلم تعاوني

(٢٠) يشرك المعلم التلاميذ في معايشة خبرات تعلم تعاوني.

١	٢	٣	٤	٥
يقوم التلاميذ بأنشطة فردية وهم جلوس في أماكنهم.	**المعلم يشكل مجموعات صغيرة من ٣ إلى ٦ طلاب للقيام بنشاط معين. ولكن المجموعات ليست جيدة التشكيل والأنشطة غير مدروسة.** تشكيل المجموعات والأنشطة لا يدل على اتباع مبادئ التعلم التعاوني.	**التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة من ٣ إلى ٤ طلاب يختارهم المعلم وفق معيار من نوع ما. ويكلف أعضاء كل مجموعة بعمل واضح. ولكن التعاون لا يتجلى في التفاعلات التي تجرى بينهم.** من الواضح أن المعلم يحاول تنظيم العمل بحيث يشجع التلاميذ كلهم على العمل معا. ولكن تعاونا كهذا لا يتحقق تماما بسبب عدم اتباع مبادئ التعلم التعاوني.	**التلاميذ يعملون في مجموعات يشكلها المعلم بعناية من ٣ إلى ٤ طلاب غير متجانسين. ويتضح أن التلاميذ يشاركون في أنشطة تعلم تقوم على مبادئ التكافل الإيجابي والمساءلة الفردية والتفاعل المباشر المشجع على العمل.** يراعي المعلم النوع ومستوى التحصيل وغير ذلك من العوامل عند تشكيل المجوعات غير المتجانسة.	**التلاميذ يعملون في مجموعات يشكلها المعلم بعناية من ٣ إلى ٤ طلاب غير متجانسين. ويتضح أن التلاميذ يشاركون في أنشطة تعلم تقوم على جميع العناصر الأساسية للتعلم التعاوني.** يراعي المعلم في تشكيل المجموعات العناصر الأساسية للتعلم التعاوني تشمل: التكافل الإيجابي، والمساءلة الفردية، والتفاعل المباشر المشجع على العمل، وتكافؤ فرص النجاح

(٢١) يستهدف المعلم في تدريسه تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات العمل التعاوني لدى التلاميذ.

١	٢	٣	٤	٥
المهارات الاجتماعية ومهارات العمل المشترك لا يرد ذكرها فيما يجرى في حجرة الدراسة من حديث.	**في بعض الأحيان يذكر المعلم بعض المهارات الاجتماعية ومهارات العمل المشترك بعمومية في أثناء تدريسه وأحيانا ما يشرح أهمية تلك المهارات في التعلم وفى الحياة اليومية.**	**يشرح المعلم بعض المهارات الاجتماعية ومهارات العمل المشترك بعمومية، ويقول للتلاميذ إنه يتوقع منهم أن يستخدموا تلك المهارات في الصف، ولكنه لا يواظب على جمع البيانات عن أدائهم في هذا المجال.**	**يشرح المعلم الملامح العامة لواحدة أو اثنتين من المهارات الأساسية أو المتوسطة المستوى، ويقدم للتلاميذ نموذجا يحتذي به في هذا الشأن، ويواظب على جمع البيانات، ويقدم تعزيزا لفظيا محددا ودقيقا فيما يتعلق بأداء التلاميذ.**	**يشرح المعلم الملامح العامة لواحدة أو اثنتين من مهارات المستوى الأعلى، ويقدم للتلاميذ نموذجا يحتذي به في هذا الشأن، ويجمع البيانات، ويقدم التعزيز اللفظي أو يتيح للتلاميذ الفرصة للقيام بالتقييم الذاتي.**
تلك المهارات نادرا ما تُذكر، وإن ذُكِرَت فلا يكون ذلك إلا مصادفة.	يكتفي المعلم بالحديث عن تلك المهارات.	يقدم المعلم قدرا من التعزيز اللفظي لطلابه عن أدائهم في هذا المجال. ولكن هذا التعزيز لا يقوم على ملاحظة التلاميذ وهم يعملون في مجموعات.	يمتلك المعلم المهارات الاجتماعية ومهارات العمل المشترك المختارة قد تكون من مهارات المستوى الأول أو المستوى المتوسط. وتشمل: مهارات تشكيل المجموعات، ومهارات عمل المجموعات. يقوم المعلم بجمع البيانات بانتظام في أثناء قيام التلاميذ بالعمل الجماعي، وذلك بتدوين الملاحظات أو باستخدام قائمة من قوائم الملاحظة. ويستخدم المعلم البيانات لتقديم تعزيز لفظي لطلابه.	يمتلك المعلم المهارات الاجتماعية ومهارات العمل المشترك المختارة هي من مهارات المستوى الأعلى، مثل: مهارات صياغة الخطط ومهارات مساعدة المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة. يقوم المعلم بجمع البيانات بانتظام في أثناء قيام التلاميذ بالعمل الجماعي، وذلك بتدوين الملاحظات أو باستخدام قائمة من قوائم الملاحظة. ويستخدم المعلم البيانات لتقديم تعزيز لفظي لطلابه، أو يقدم تلك البيانات للتلاميذ ويطلب منهم تقييم أدائهم بأنفسهم.

سادسا: **توفير بيئة تعلم تكاملي**

(٢٢) يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لإقامة صلات ذات معنى بين مجالات المحتوى التعليمي المختلفة.

١	٢	٣	٤	٥
يوجه المعلم اهتمامه إلى موضوع الدرس ويركز على محتواه فقط.	**ينطق المعلم بعدد من الأقوال بهدف الربط بين الأفكار التي يتألف منها موضوع الدرس وبين مجالات المحتوى التعليمي الأخرى.**	**كثيرا ما يشير المعلم إلى الصلة بين المجال المعرفي الذي يقوم بتدريسه وبين مجالات معرفية أخرى.**	**يخطط المعلم من أجل ضم أفكار ومهارات مستمدة من مجالات معرفية أخرى إلى ما يقوم بتدريسه.**	**يراعي المعلم التكامل التام بين المحتوى التعليمي و/أو مهارات مستمدة من اثنين أو أكثر من مجالات المحتوى الأخرى.**
لا يحاول المعلم اقتراح أو إقامة صلات بين مجال المحتوى التعليمي الذي يستهدفه الدرس وبين مجالات المحتوى الأخرى.	لا يطلب المعلم من التلاميذ – أو يشجعهم على – اقتراح أو إقامة صلات من هذا النوع بأنفسهم. يستخدم المعلم عبارات عشوائية ولا يبدو أنه قد خطط للنطق بها في سياق الدرس.	المعلم يسأل التلاميذ ويشجعهم على إقامة صلات كتلك بأنفسهم. من الواضح أن الصلات التي يقيمها التلاميذ في أثناء الدرس لا تتفق مع أفكار تتناولها مجالات معرفية أخرى: فالمعلم لا يبدو أنه قد خطط للتنسيق مع غيره من المدرسين بشأن تلك الصلات.	يركز المعلم على توضيح الصلات التي تدعم وتثرى تعلم التلاميذ للأفكار التي يستهدفها المحتوى التعليمي. على سبيل المثال، يذكر المعلم أفكارا أو مهارات محددة من بين الأفكار أو المهارات التي اكتسبها التلاميذ من قبل أو يعكفون على اكتسابها من مجالات أخرى من مجالات المحتوى التعليمي، ثم يسألهم عن الصلات التي يمكن إقامتها بين تلك الأفكار أو يسألهم عن كيفية اعتماد الأفكار بعضها على بعض. من الواضح أن المعلم قد قام بالتخطيط والتنسيق اللازم لإبراز تلك الصلات: فهو على معرفة طيبة عما يدرسه زملاؤه ويتعلمه طلابه في مجالات أخرى من مجالات المحتوى التعليمي في السنة الحالية وفى سنوات سابقة.	يتيح المعلم للتلاميذ فرصا منظمة ومعدة سلفا لتعلم المحتوى التعليمي و/أو المهارات في سياق مجالين أو أكثر من مجالات المحتوى التعليمي. على سبيل المثال، يستخدم التلاميذ المهارات الرياضية (مثل: الهندسة والحساب) في رسم خرائط للأراضي الزراعية والطاقة الإنتاجية لتلك الأراضي في محافظتهم في حصة من حصص المواد الاجتماعية. المعلم يخطط بعناية لإبراز تلك الصلات والروابط، ويعمل في الوقت نفسه على إدماجها في الدرس على نحو لا يظهر أية خطوط فاصلة بين المجالات المختلفة.

(٢٣) يتيح المعلم للطلاب فرصا لربط مجالات المحتوى التعليمي بخبرات الحياة اليومية وتطبيق ما فهموه من أفكار وما اكتسبوه من مهارات في التعامل مع

١	٢	٣	٤	٥
يقدم المعلم أنشطة تدور حول تطبيق معارف ومهارات التلاميذ على المواقف والمشكلات الدراسية فقط. على سبيل المثال، يقوم التلاميذ بإكمال التمارين الموجودة في نهاية فصول الكتاب المقرر، وملء الفراغات، أو إعطاء إجابات قصيرة عن الأسئلة التي ترد في أوراق التطبيق التي يوزعها المعلم للتأكد من فهمهم القواعد النحوية، أو حساب مساحات الأشكال الهندسية التي ترد بأوراق التطبيق، أو تطبيق القوانين الرياضية على المسائل الكلامية، الخ.	**نادرا ما يطلب المعلم من التلاميذ تطبيق ما حصلوه من معارف وما اكتسبوه من مهارات على ما يصادفونه في حياتهم اليومية من مواقف ومشكلات محددة المعالم ومحكمة البناء.** صحيح أن هذه المواقف والمشكلات لها معنى وقيمة أكثر من ذي قبل، ولكنها لا تختلف اختلافا حقيقيا عن المواقف والمشكلات التي ترد في مجالات المحتوى التعليمي. فضلا عن ذلك فإنها تتصل بواحد فقط من مجالات المحتوى التعليمي. وتتصف نتيجة التطبيق بأنها دقيقة ومحددة. فالمدرس، على سبيل المثال، يطلب من التلاميذ حساب مقدار الموكيت المطلوب لتغطية أرضيات منازلهم من الحائط للحائط، وهو ما يقتضى تطبيق المهارات الرياضية على موقف ذي معنى ومحدد المعالم. ولكن تتصف فرص القيام بتطبيقات من هذا القبيل بأنها متفرقة وعَرَضية وترد بلا تخطيط مسبق جيد.	**يطلب المعلم من التلاميذ في بعض الأحيان تطبيق ما حصلوه من معارف وما اكتسبوه من مهارات على ما يصادفونه في حياتهم اليومية من مواقف ومشكلات محددة المعالم وغير محكمة البناء.** فرص القيام بتطبيقات كتلك يبدو أنها من العناصر التي يخطط المعلم بانتظام لضمها إلى الدرس. صحيح أن هذه المواقف والمشكلات لها معنى وقيمة أكثر من ذي قبل، ولكنها لا تختلف اختلافا حقيقيا عن المواقف والمشكلات التي ترد في مجالات المحتوى التعليمي. فضلا عن ذلك فإنها تتصل بواحد فقط من مجالات المحتوى التعليمي. وتتصف نتيجة التطبيق بأنها دقيقة ومحددة كثيرا.	**يطلب المعلم من التلاميذ في كثير من الأحيان تطبيق ما حصلوه من معارف وما اكتسبوه من مهارات على ما يصادفونه في حياتهم اليومية من مواقف ومشكلات محددة المعالم ومحكمة البناء.** هذه المواقف والمشكلات تقتضى أن يرجع التلاميذ إلى اثنين على الأقل من مجالات المحتوى التعليمي. وتتصف نتيجة التطبيق بأنها أقل دقة وتحديدا. كما أن التطبيق يعتمد على عدد صغير جدا من الافتراضات التي يتعين على التلاميذ الانطلاق منها. فعلى سبيل المثال، يطلب المعلم من التلاميذ تقدير كمية الماء المطلوبة حتى يتحقق النمو الأمثل لاثنين من المحاصيل في قرية ما في ضوء عدد صغير من المتغيرات (مثل: نوع التربة والتغيرات الموسمية في درجة الحرارة). فرص قيام التلاميذ بهذه التطبيقات تأتى بعد تخطيط جيد مسبق.	**يطلب المعلم من التلاميذ دائما تطبيق ما حصلوه من معارف وما اكتسبوه من مهارات على ما يصادفونه في حياتهم اليومية من مواقف ومشكلات غير محددة المعالم وغير محكمة البناء.** هذه المواقف والمشكلات تقتضى أن يرجع التلاميذ إلى عدة مجالات من مجالات المحتوى التعليمي. كما أن تحديد معالم المشكلة وكيفية التعامل معها لا يتطلب إلا عددا صغيرا من الافتراضات. وتتصف نتيجة التطبيق بأنها أقل أهمية من عملية التطبيق نفسها. فعلى سبيل المثال، يطلب المعلم من التلاميذ وضع خطة للحد من التلوث في مدينة القاهرة. فرص قيام التلاميذ بهذه التطبيقات تأتى بعد تخطيط جيد مسبق.

سابعا: تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات

(٢٤) يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لممارسة مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد.

١	٢	٣	٤	٥
لا يتيح المعلم للتلاميذ فرصا فعالة لممارسة مهارات التفكير الأعلى والتفكير النقدي.	**نادرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا فعالة لممارسة مهارات التفكير الأعلى والتفكير النقدي.**	**أحيانا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا فعالة لممارسة مهارات التفكير الأعلى والتفكير النقدي.**	**كثيرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا فعالة لممارسة مهارات التفكير الأعلى والتفكير النقدي.**	**يواظب المعلم على جعل ممارسة التلاميذ مهارات التفكير الأعلى والتفكير النقدي جزءا لا يتجزأ من الدرس.**
لا يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) جمع وتصنيف وتحليل ودمج البراهين و/أو المعلومات، و(ب) مقارنة الأفكار للكشف عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، و(جـ) استخلاص استنتاجات يمكن إثبات صحتها، و/أو (د) اكتساب الاتجاهات العقلية والمهارات اللازمة لطرح الأسئلة النقدية أو صياغة التعليقات النقدية فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار والافتراضات التي ترد في الكتب المقررة أو في حجرة الدراسة.	نادرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) جمع وتصنيف وتحليل ودمج البراهين و/أو المعلومات، و(ب) مقارنة الأفكار للكشف عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، و(جـ) استخلاص استنتاجات يمكن إثبات صحتها، و/أو (د) اكتساب الاتجاهات العقلية والمهارات اللازمة لطرح الأسئلة النقدية أو صياغة التعليقات النقدية فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار والافتراضات التي ترد في الكتب المقررة أو في حجرة الدراسة.	أحيانا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) جمع وتصنيف وتحليل ودمج البراهين و/أو المعلومات، و(ب) مقارنة الأفكار للكشف عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، و(جـ) استخلاص استنتاجات يمكن إثبات صحتها، و/أو (د) اكتساب الاتجاهات العقلية والمهارات اللازمة لطرح الأسئلة النقدية أو صياغة التعليقات النقدية فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار والافتراضات التي ترد في الكتب المقررة أو في حجرة الدراسة.	كثيرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) جمع وتصنيف وتحليل ودمج البراهين و/أو المعلومات، و(ب) مقارنة الأفكار للكشف عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، و(جـ) استخلاص استنتاجات يمكن إثبات صحتها، و/أو (د) اكتساب الاتجاهات العقلية والمهارات اللازمة لطرح الأسئلة النقدية أو صياغة التعليقات النقدية فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار والافتراضات التي ترد في الكتب المقررة أو في حجرة الدراسة.	يضع المعلم خطة للدرس بحيث تتضمن التركيز على أن يتاح للتلاميذ فرص كافية ومطولة لـ: (أ) جمع وتصنيف وتحليل ودمج البراهين و/أو المعلومات، و(ب) مقارنة الأفكار للكشف عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، و(جـ) استخلاص استنتاجات يمكن إثبات صحتها، و/أو (د) اكتساب الاتجاهات العقلية والمهارات اللازمة لطرح الأسئلة النقدية أو صياغة التعليقات النقدية فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار والافتراضات التي ترد في الكتب المقررة أو في حجرة الدراسة.
للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البندين ١٧ و١٨.	للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البندين ١٧ و١٨.	للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البندين ١٧ و١٨.	للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البندين ١٧ و١٨.	للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البندين ١٧ و١٨.

(٢٥) يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لاكتساب وصقل مهارات حل المشكلات.

١	٢	٣	٤	٥
لا يمنح المعلم التلاميذ فرصا فعالة لاكتساب مهارات حل والمشكلات ولا يضع خطة لذلك. لا يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) المشكلات، و(ب) طرح أسئلة لمزيد من البحث، و(جـ) عرض طرق بديلة لحل المشكلات المتماثلة، و/أو (د) تقييم فاعلية هذه الطرق البديلة. للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البنود من ١٩ إلى ٢١.	**نادرا ما يخطط المعلم لمنح التلاميذ فرص فعالة لاكتساب مهارات حل المشكلات، ويلتزم بخطته.** نادرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) تحديد المشكلات، و(ب) طرح أسئلة لمزيد من البحث، و(جـ) عرض طرق بديلة لحل المشكلات المتماثلة، و/أو (د) تقييم فاعلية هذه الطرق البديلة. للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البنود من ١٩ إلى ٢١.	**أحيانا ما يخطط المعلم لمنح التلاميذ فرص فعالة لاكتساب مهارات حل المسائل والمشكلات، ويلتزم بخطته.** أحيانا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) تحديد والمشكلات، و(ب) طرح أسئلة لمزيد من البحث، و(جـ) عرض طرق بديلة لحل المشكلات المتماثلة، و/أو (د) تقييم فاعلية هذه الطرق البديلة. للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البنود من ١٩ إلى ٢١.	**كثيرا ما يخطط المعلم لمنح التلاميذ فرص فعالة لاكتساب مهارات حل المسائل والمشكلات، ويلتزم بخطته.** كثيرا ما يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لـ: (أ) تحديد المشكلات، و(ب) طرح أسئلة لمزيد من البحث، و(جـ) عرض طرق بديلة لحل المشكلات المتماثلة، و/أو (د) تقييم فاعلية هذه الطرق البديلة. للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البنود من ١٩ إلى ٢١.	**يواظب المعلم على جعل إكساب مهارات حل المسائل والمشكلات جزءا لا يتجزأ من الدرس.** يضع المعلم خطة للدرس بحيث تتضمن التركيز على تعريف المشكلات. وهو يتيح لهم فرصا كافية ومطولة لـ (أ) تحديد المشكلات، و(ب) طرح أسئلة لمزيد من البحث، و(جـ) عرض طرق بديلة لحل المشكلات المتماثلة، و/أو (د) تقييم فاعلية هذه الطرق البديلة. للإطلاع على أمثلة توضح ذلك، راجع معايير البنود من ١٩ إلى ٢١.

أولا: تقديم تغذية راجعة بناءة

(٢٦) يقدم المعلم القدر الكافي من التعزيز اللفظي البناء والدقيق ويساعد التلاميذ على ذلك.

١	٢	٣	٤	٥
يقدم المعلم تعزيز لفظي مقتضب وتقييمي وعام وغير بناء ولا يتضمن معلومات مفيدة كثيرة.	**نادرا ما يقدم المعلم تعزيزا لفظيا مفصلا ودقيقا وبناء ويتضمن معلومات مفيدة كثيرة.**	**كثيرا ما يقدم المعلم تعزيزا لفظيا مفصلا ودقيقا وبناء ويتضمن معلومات مفيدة كثيرة.**	**يواظب المعلم على تقديم تعزيز لفظي مفصل ودقيق وبناء ويتضمن معلومات مفيدة كثيرة.**	**يواظب المعلم على تقديم تعزيز لفظي مفصل ودقيق وبناء ويتضمن معلومات مفيدة كثيرة، ويدرب التلاميذ على أن يفعلوا الشيء نفسه.**
التعزيز اللفظي يدور حول شخص التلاميذ وليس حول أفكارهم أو تفكيرهم، حول الإجابات أو المنتجات وليس حول مراحل عملية التفكير أو الإنتاج. وهو ليس تعزيزا بناءً.	التعزيز اللفظي يدور حول أفكار التلاميذ أو أدائهم، حول المنتجات وكذلك العمليات. وهو تعزيز بناء.	التعزيز اللفظي يدور حول أفكار التلاميذ أو أدائهم، حول المنتجات وكذلك العمليات. وهو تعزيز بناء.	التعزيز اللفظي والتغذية الراجعة تدور حول أفكار التلاميذ أو أدائهم، حول المنتجات وكذلك العمليات. وهو تعزيز بناء.	التعزيز اللفظي والتغذية الراجعة تدور حول أفكار التلاميذ أو أدائهم، حول المنتجات وكذلك العمليات. وهو تعزيز بناء.
على سبيل المثال، يطلب المعلم من أحد التلاميذ تطبيق قاعدة ما على إحدى المسائل على السبورة. فيتوجه التلميذ إلى السبورة ويطبق القاعدة ويصل إلى إجابة خطأ فيقول له المعلم: "لم تصل إلى الحل الصحيح. ارجع إلى مكانك وحاول أن تستذكر دروسك كي تتمكن من حلها في المرة المقبلة. مَنْ منكم يستطيع حل المسألة؟"	على سبيل المثال، يقول المعلم في الموقف الذي ورد في العامود السابق: "هذه محاولة طيبة. ولكن الخطوات التي استخدمتها لا تعلل الوحدات المختلفة التي وردت بالمسألة. وهذا هو السبب في أنك لم تتوصل إلى الإجابة الصحيحة. هل أدركت ذلك؟ هل يمكنك أن تحاول مرة أخرى مستخدما الوحدات الصحيحة؟ يجب أن تحرصوا جميعا على أن تحويل الوحدات حتى تكون متوافقة قبل تطبيق القاعدة".	ولكن لا يواظب **المعلم** على إعطاء تعزيز لفظي من هذا النوع.	لا يلجأ المعلم إلى نوع التعزيز الموصوف في العامود الأول.	فضلا عن ذلك فإن المعلم يشجع التلاميذ ويدربهم على إعطاء تعزيز دقيق وبناء لزملائهم.
هذا التعزيز موجه إلى شخص التلميذ، وهو تعزيز يستهين بالتلميذ ولا يشرح له سبب "الخطأ" في إجابته ولا يقترح على التلميذ أن يقوم بأفعال محددة حتى يرتقى بمستواه.	هذا التعزيز موجه إلى الحل وليس إلى صاحب الحل، وهو تعزيز إيجابي، ويشخص المشكلة، ويقترح ما يجب على التلميذ فعله حتى يرتقى بمستواه، ولا يجعل التلميذ محطا لأنظار زملائه حتى النهاية، وذلك لأن المعلم يتحول في نهاية حديثه إلى مخاطبة الصف كله.	كما أن المعلم عادةً ما يرتد إلى إعطاء تعزيز لفظي من النوع الموصوف في العامود الأول، وإن ندر ذلك.		يستخرج المعلم التعزيز اللفظي من التلاميذ ويساعدهم على إدراك ما إذا كان تعزيزا مقبولا ومفيدا أم لا. بعض التلاميذ يمارسون إعطاء تعزيز دقيق وبناء لزملائهم.

ثانيا: استخدام اساليب فعالة لتقييم أداء التلاميذ

(٢٧) يتيح المعلم للتلاميذ فرصا معدة سلفا للتأمل في عملية تعلمهم بهدف تقييم وتعديل المسار.

١	٢	٣	٤	٥
لا يتيح المعلم للتلاميذ فرصا للتأمل وتقييم الذات.	**يتيح المعلم للتلاميذ فرصا قليلة ومبتسرة لتقييم ما أحرزوه من تعلم أو أداء أو تقدم.**	**يتيح المعلم للتلاميذ فرصا كثيرة ولكن مبتسرة لتقييم ما أحرزوه من تعلم أو أداء أو تقدم.**	**يتيح المعلم للتلاميذ فرصا نادرة ولكن مطولة لتقييم ما أحرزوه من تعلم أو أداء أو تقدم.**	**يتيح المعلم للتلاميذ فرصا نادرة ولكن مطولة لتقييم ما أحرزوه من تعلم أو أداء أو تقدم، ولوضع أهداف لتحسين الأداء واستراتيجيات للمتابعة.**
لا يتيح المعلم للتلاميذ فرصا لتقييم ما أحرزوه من تعلم أو أداء أو تقدم، أو فرصا للتأكد من كيفية تطور أفكارهم عن الموضوعات أو المهارات المستهدفة في أثناء مدة الدراسة.	على سبيل المثال، ينتهي المعلم من تصحيح واجبات تتضمن حل معادلات من الدرجة الثانية ثم يطلب من التلاميذ أن ينظروا إلى الحلول التي توصلوا إليها حتى "يروا الأخطاء التي وقعوا فيها" فيقومون بتصحيحها. ولكن المعلم لا يمنح التلاميذ الفرصة للتعبير لفظيا عن تأملاتهم أو تقييماتهم.	هذه الفرص المبتسرة – التي لا تدوم كثيرا – لا تتضمن جمع أو تحليل بيانات عما حققه التلاميذ من تعلم أو أداء. يمكن أيضا أن يطلب المعلم من التلاميذ التأكد من كيفية تطور أفكارهم عن الموضوعات أو المهارات المستهدفة في أثناء مدة الدراسة.	هذه الفرص تقتضى أن يقوم التلاميذ بفحص بيانات عن أدائهم واستخلاص استنتاجات منها. يمكن أيضا أن يطلب المعلم من التلاميذ التأكد من كيفية تطور أفكارهم عن الموضوعات أو المهارات المستهدفة في أثناء مدة الدراسة. على سبيل المثال، يقوم المعلم أثناء نشاط من أنشطة التعلم التعاوني بجمع بيانات عن عدد المرات التي يمارس فيها التلاميذ مهارتين محددتين من المهارات الاجتماعية. وفى نهاية النشاط يقدم المعلم البيانات إلى التلاميذ ويطلب منهم فحصها وتقييم مدى تمكنهم من ذلك (تقييم ذاتي).	هذه الفرص تقتضى أن يقوم التلاميذ بفحص بيانات عن أدائهم واستخلاص استنتاجات منها. فضلا عن ذلك يطلب المعلم من التلاميذ وضع أهداف للتحسين واقتراح سبل لمتابعة ما يحرزونه من تقدم. على سبيل المثال، بالإضافة إلى ما فعله التلاميذ في العامود السابق، طلب منهم المعلم اقتراح طرق لمساعدة أعضاء المجموعة على ممارسة المهارات الاجتماعية المستهدفة على نحو أكثر فعالية أثناء النشاط التعاوني التالي. كما طلب منهم تحديد أهداف دقيقة معقولة، واقتراح نوع البيانات التي ينبغي أن يجمعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تقييم مدى إنجاز تلك الأهداف.

(٢٨) يستخدم أساليب مختلفة مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.

١	٢	٣	٤	٥
يستخدم المعلم أسلوباً واحداً لتقييم أداء التلاميذ يعتمد المعلم بشكل رئيسي على اختبارات قياس التحصيل ولا يستخدم أية وسائل أخرى تراعي اختلاف التلاميذ أو المهارات المختلفة المطلوب قياسها	**نادرا ما يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يعتمد المعلم بشكل رئيسي على اختبارات القياس ونادرا ما يستخدم وسائل أخرى مثل ملاحظة الأداء وملف الأعمال	**أحيانا يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** أحيانا يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتقييم الأداء تتناسب مع اختلاف التلاميذ وتراعي أنواع الذكاءات وتعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة وتبني قدراتهم على التقييم الذاتي	**كثيرا ما يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يستخدم المعلم أنواع مختلفة من أساليب تقييم الأداء تناسب اختلاف التلاميذ من حيث المستويات المعرفية والعقلية والتنموية وأساليب التعلم وكذلك أنواع الذكاءات وتعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة وتبني على قدراتهم على التقييم الذاتي. تقيم أساليب التعلم وأنواع الذكاءات لدى التلاميذ.	**يواظب المعلم على استخدام أساليب مختلفة لتقييم أداء التلاميذ** يدرك المعلم أن التلاميذ يحتاجون إلى أساليب تقييم مختلفة، ويستخدم أدوات وإستراتيجيات تقييم تتعامل بفعالية مع الاختلافات ولكن تمكن جميع المتعلمين من تحقيق نفس الأهداف. تعكس أساليب التقييم الخصائص التالية: تقيم وتفعل المعارف السابقة للتلاميذ. تتطلب مهارات تفكير عليا من جميع التلاميذ. تقيم أداء التلاميذ تكوينيا لإعطائهم تغذية راجعة. تقيم أساليب التعلم وأنواع الذكاءات. تحدد مستوى فهم التلاميذ واحتياجاتهم من إعادة التدريس. وتبني قدرات التلاميذ على تقييم تعلمهم ذاتيا